DOCUMENT RESUME

ED 452 697 FL 026 650

AUTHOR	Zoreda, Margaret Lee
TITLE	Experiencias interculturales y la pedagogia de la anglofonia en la ensenanza de ingles como lengua extranjera (EILE) desde una perspectiva deweyana. Working Paper (A Deweyan Perspective on Cross-Cultural Experiences and Anglophone Pedagogy in the Teaching of English as a Foreign Language. Working Paper).
PUB DATE	2001-02-00
NOTE	48p.
PUB TYPE	Opinion Papers (120)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Classroom Techniques; *Cross Cultural Studies; *Cultural Awareness; *English (Second Language); Second Language Instruction; Second Language Learning
IDENTIFIERS	*English Speaking

ABSTRACT

This paper discusses a framework for teaching English as a foreign language that incorporates significant cultural content and fosters critical encounters with Anglophone culture. It reviews relevant contemporary perspectives for understanding cross-cultural processes within the foreign language teaching environment with emphasis on the issue of identity formation. A dialogue is created between Anglophone culture and students' native culture, leading to development of intercultural intelligence. One element of such an approach might be the creation of Anglophone studies, which would draw on sociology, anthropology, history, and other disciplines in addition to linguistics. The study of postcolonial literature is recommended. (Contains 64 references.) (DB)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 452 697

Working Paper

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Margaret Lee Zoreda

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Experiencias interculturales y la pedagogía de la anglofonía en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EILE) desde una perspectiva deweyana

Margaret Lee Zoreda
Area de Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras
Depto. de Filosofía
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa
México, DF

BEST COPY AVAILABLE

EL026652

Experiencias interculturales y la pedagogía de la anglofonía en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EILE) desde una perspectiva deweyana [1]

En un trabajo anterior (Lee Zoreda 2000), hicimos hincapié sobre la desculturalización de la EILE implícita en el paradigma vigente de la lingüística aplicada, cuya ideología tiende a rechazar matices culturales en aras de considerar la lengua como un objeto de estudio (y de enseñanza) "científico" y positivista. Consecuentemente, dado que nuestro entorno actual y, previsiblemente el futuro, requerirán personas capaces de vivir y trabajar constructiva y fructíferamente en medio de múltiples culturas, debemos desarrollar un nuevo esquema para la enseñanza de la lengua inglesa que incluiría contenidos significativos en la amplia "otredad" de la cultura anglófona, con el fin de promover encuentros interculturales críticos. Debido al auge de la interculturalidad en nuestros días, dedicaremos tanto este capítulo como el siguiente al componente cultural en la EILE y a discutir cómo el pensamiento de Dewey nos puede guiar para integrarlo en el currículo de la misma.[2] El presente trabajo tratará en primer lugar de los conceptos pertinentes al entendimiento de procesos interculturales dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras desde varias perspectivas contemporáneas, subrayando la importancia de la cuestión de identidad. Luego, pondremos el pensamiento de Dewey a dialogar con estas visiones multidisciplinarias. Después, pasaremos a considerar las formas que pudiera tomar un currículo deweyano de la EILE para incitar encuentros reflexivos sobre la cultura anglófona.

1

1 La naturaleza y problemática de los encuentros interculturales

1.1 Los significados de la cultura

Hace unas décadas hablar de cultura en la enseñanza de una lengua extranjera se refería a la Cultura de la Gran Civilización, esto es la literatura, arte y música de las élites del país donde se habla tal lengua. Sin embargo, cuando hoy en día se habla de cultura, además de referirnos a las grandes obras artísticas (Morain 1986: 3) tenemos en mente algo mucho más vasto (quizás excesivo) y, a la vez, controvertido. Por ello, precisamente, nos servirá repasar varias definiciones para afinar el territorio léxico. Basándose sobre el enfoque antropológico del término, Geertz ha definido la cultura como "la tela del significado con que los seres humanos interpretan su experiencia y guían sus acciones" (citado en Brogger 1992: 32). Esta perspectiva no-elitista y colectiva conlleva la noción de cotidianidad; Williams así comenta que "la cultura es cotidiana" (1993: 6). Entonces, uno puede afirmar que la cultura de un grupo humano es su modus operandi:

> [La cultura] consiste de los patrones convencionales del pensamiento y comportamiento, incluyendo así los valores, creencias, normas de comportamiento, organización política, actividad económica y cosas por el estilo, que son transmitidos de una generación a la próxima por aprendizaje---y no biológicamente por genes. (Hatch 1985: 178)

Tanto Singer (citado en Adler 1975:14) como Kramsch (1993a: 205) enfatizan la idea de cultura como resultado de la interacción entre sujeto y sus percepciones, conformándose como una construcción social. Consecuentemente, observamos que la creación de la cultura manifiesta una dialéctica entre libertad de creación y determinantes contextuales:

> No podemos comprender la cultura sin referencia a significados subjetivos, ni tampoco la podemos entender sin referencia a las restricciones sociales estructurales. No podemos interpretar la conducta social sin reconocer que sigue códigos que ella misma no inventa; a la vez, la creatividad humana construye un ambiente dinámico para cada código cultural. (Alexander 1990: 26)

Así, la cultura de un pueblo o grupo está constantemente evolucionando, o como Ethington remarca, todas las culturas se encuentran en "proceso de reinvención" (1996: 348). En otras palabras, la cultura es un fenómeno fluido que difícilmente podemos encasillar en conceptos totalizadores. Y, en este mismo sentido, en todas las definiciones de cultura se incluye la perspectiva del mundo según un pueblo, miembros de un grupo o un grupo de identidad. Aquí topamos con una dificultad en la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras: ¿cómo superar los estereotipos culturales para que los alumnos encuentren la heterogeneidad de los sub-grupos o subculturas que conforman un pueblo dado? Por ejemplo, al tratar de comunicar qué es la cultura estadounidense, ¿a cuál(es) nos referimos---a la de las múltiples etnias de las grandes ciudades, a la de los negros (del sur de Estados Unidos, de las ciudades del Norte, de las clases adineradas. de las mujeres negras), a la de cada región geográfica, o la de los nativoamericanos, etcétera? Y si esto es nada más en los Estados Unidos, el profesor de inglés como lengua extranjera tendrá además que enfrentarse todavía con las culturas que había señalado Krachru en el capítulo anterior como los Círculos Interior y Exterior del mundo anglófono. No es sorprendente que muchos profesores de inglés hayan recurrido a la "cápsula cultural" mencionada en el capítulo anterior para "dosificar" en cantidades manejables el componente cultural del currículo cuando era necesario ilustrar algo "cultural." Y así de igual manera hallamos a profesores de las

otras lenguas extranjeras ante la problemática de cuál(es) cultura(s) incluir y cómo deberían presentarla(s) a sus alumnos de modo que se eviten estereotipos y lugares comunes.

1.2 Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

Aunque hemos observado que la modernización impulsó a la EILE hacia una virtual desculturalización, vale la pena en este apartado examinar también la orientación hacia la enseñanza de la cultura extranjera (C2) que teóricos de otras lenguas han adoptado.[3] La creencia en la separabilidad de una lengua y su(s) cultura(s) paradigmáticamente prevaleció anteriormente en la pedagogía de lenguas extranjeras. Con esta perspectiva lineal o serial de la relación lengua-cultura, la práctica condujo a que los estudiantes fueran introducidos a la C2 *después* de aprender la lengua respectiva (Omaggio Hadley 1993: 357). Actualmente teóricos de la pedagogía de lenguas extranjeras han derrumbado esta noción bifurcada y afirman la inseparabilidad y entrelazamiento de la lengua y cultura (Omaggio Hadley 1993: 357). Brown (1986: 46) nos relata que la controvertida temática de la hipótesis Sapir-Whorf---si una lengua refleja una visión del mundo o si la lengua verdaderamente genera una visión del mundo---es ahora de poco interés para los lingüistas, quienes consideran como dado que lengua y cultura son *interactuantes*.[4] Como Buttjes explica, "la lengua funciona como una manifestación de la experiencia social tanto individual como colectiva" (1991: 7). Quizás la afirmación de la fusión total entre la lengua y cultura se capta mejor en Kramsch quien, basándose en Halliday, apunta que la lengua es "práctica social, una

4

semiótica social" y "si la lengua está considerada como práctica social, la cultura se convierte en el meollo de la enseñanza de lenguas" (1993a: 8). En contra del continuo lineal de primero lengua, después cultura, Gallaway y Kramsch critican el currículo de lenguas extranjeras por haber menospreciado, aún recientemente, la enseñanza-aprendizaje de la C2 (Gallaway 1992: 88). En particular, recordemos del capítulo anterior el severo reproche de Gallaway hacia el uso frecuente de las esterotípicas y estáticas "cápsulas culturales" (Gallaway 1992: 89).

En contra de la metodología transmisora que enfatiza "solamente los hechos" para la enseñanza de la C2, Omaggio Hadley, como Kramsch (cuyo enfoque se explicará más adelante), aboga por un enfoque investigativo que "incluya el aprendizaje experimental y de proceso cuando sea posible" (1993: 374). Asimismo, Seeyle defiende la orientación hacia procesos en vez de productos (hechos) al opinar que los profesores de lenguas extranjeras no están para impartir hechos sino para desarrollar habilidades en los alumnos con el fin de que "puedan entender los meros hechos que ellos mismos descubrirán en su estudio de la C2" (citado en Omaggio Hadley 1993: 357). Debiéramos señalar que, al analizar los procesos de descubrimiento de la C2, todos estos autores recalcan la importancia y necesidad de empezar de antemano a concientizarse y evaluar los prejuicios, gustos y prioridades de uno mismo sobre la cultura materna (C1), *tanto en el profesor como en los estudiantes* (Omaggio Hadley 1993: 402).

1.3 El intersticio liminal de los encuentros interculturales[5]

En esta sección quisiéramos considerar la imagen de la frontera, un concepto común en casi toda la literatura---posmoderna---referente a la comunicación intercultural y las observaciones de algunos teóricos actuales, quienes nos ofrecen perspicacias novedosas y liberadoras para captar la situación del sujeto al conocer una cultura ajena.

El humanista interdisciplinario Volk sostiene que existen patrones o imágenes que se extienden a casi toda la realidad; a éstos él los designa como "metapatrones" (1995: viii), o lo que podíamos llamar "megametáforas" o "suprametáforas". Una de las suprametáforas es la de la frontera que él describe así con todas sus características paradójicas:

> ...Las fronteras contienen todo lo que pudiera destruir la diferencia entre el ser y su entorno; impiden la homogeneizacion universal....[Sin embargo] ningún lindero es absolutemente impenetrable....Aperturas hacia fuentes de energía externas son esenciales para cualquier sistema viviente...Entonces, el metapatrón de la frontera resulta ser una sinergía de separación y conexión. (Volk 1995: 52; 54-5; 59)

Este rechazo a las fronteras dicotomizadas y disconexas también encuentra eco en la postura del teórico cultural Bajtín quien opina que todo *crecimiento* y *enriquecimiento* dialógico ocurre en la *zona fronteriza*, yaciendo entre culturas, disciplinas, épocas, sujetos, etcétera (1989: 345).

Ahora recordemos las observaciones que hizo ya hace veinticinco años el estudioso de las relaciones interculturales Adler.[6] Describe lo que para él será cada vez más frecuentemente, un nuevo tipo de personalidad: la persona multicultural ("internacional", "transcultural" o "intercultural"), "cuyos horizontes se extienden

6

significantemente más allá de su propia cultura" (1974: 24). El sujeto multicultural es

> fluido y móvil, más susceptible al cambio y abierto a las variaciones...capaz de negociar a todo momento nuevas formaciones de la realidad. El no es totalmente parte de su propia cultura, ni tampoco se encuentra totalmente aparte; él vive, más bien, en los linderos...en tensión y movimiento. (Adler 1974: 25)

Además, Adler sostiene que tales personas muestran tres características que las distinguen de otras que tienen identidades culturales tradicionales. Para principiar, ellas son psicoculturalmente adaptivas, esto es, "situacionales en cuanto a [sus] relaciones con otros y sus conexiones a la cultura", con valores y creencias sujetos a desplazamientos *contextuales* (1974: 29). En segundo lugar, las personas multiculturales están siempre "en flujo", "llegando a y dejando de ser algo diferente", en el proceso de remodelar su propia identidad (1974: 29). Finalmente, el individuo multicultural está marcado por "linderos indefinidos del sujeto" y una "mente sin techo"; tal persona tiene "una perspectiva de extranjero" sobre su propia cultura (1974: 29; también Bakhtin 1986: 7). Por tanto, una persona multicultural experimenta siempre "desplazamientos en su postura psicocultural total"...en tanto él mismo se reconfigura (30). Al contrario de ciertos enfoques estructuralistas que delinean un proceso lineal de etapas marcadamente diferenciadas y fijas (Acton y Walker de Felix 1986; Brown 1986) hacia una aculturación finalizada de asimilación o adaptación,[7] Adler no traza el desarrollo de la personalidad multicultural como necesariamente unilineal ni tampoco concluido y cristalizado en una etapa final (Adler 1975: 15-16).

De una manera semejante, Kramsch opina que actualmente la aspiración de los programas universitarios en lenguas extranjeras (en los EE.UU.) no debiera ser

7

solamente "la formación del aprendiente competente culturalmente sino también con personalidad transcultural" (1993a: 9). Utilizando la metáfora de la anterior mencionada frontera, ella propone que los profesores de lenguas extranjeras debiéramos enseñar la lengua sobre la "falla cultural" creando así en el salón de clase un "dominio de interculturalidad" donde los alumnos (y profesores) puedan reflexionar tanto sobre la C2 como la C1 (1993a: 205). Adicionalmente, ella especifica su significado de la "frontera" en la pedagogía de lenguas extranjeras:

> Pero experimentar la frontera significa descubrir que cada una de estas culturas (C1 y C2) es mucho menos monolítica que como originalmente había sido percibida....Debiéramos ver la frontera no como un verdadero suceso sino más bien como un *estado mental*, que ubica al aprendiente en el intersticio de múltiples roles sociales y decisiones individuales. (énfasis nuestro, 1993a: 234)

Ella propone una pedagogía emancipadora para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de "disensión, diálogo y discurso multivocal" en la cual los

> aprendientes puedan utilizar el sistema para sus propios propósitos para crear una cultura de un tercer tipo, para expresar sus propios significados sin estar atados a los significados de sus propias comunidades ni a los de la lengua extranjera. (1993a: 13-14)

Su definición de diálogo incluye el hecho de que

> es una experiencia 'liminal' que crea un espacio y tiempo especiales en los intersticios entre dos perspectivas del mundo. Implica la súbita comprensión de diferencia y el entendimiento instantáneo de la relación entre el yo y el otro. (Kramsch 1993a: 30)

En los intersticios liminales entre las culturas materna y ajena, el estudiante tiene la oportunidad de engendrar constantemente en el salón de clase un espacio cultural de

crítica, "un espacio de conflicto entre los significados del mismo aprendiente y los de los nativohablantes de la lengua extranjera" (1993a: 24). Kramsch nos advierte que no se debe olvidar la heterogeneidad de la(s) cultura(s) de los alumnos tanto como la(s) de la lengua destinataria. Asimismo, sostiene que ese tipo de encuentro sobre la franja cultural entre la C1 y la C2 proporcionará al aprendiente autoconocimiento, poder y placer "al invadir furtivamente el territorio lingüístico y cultural del otro" (Kramsch 1993a. 238-239). Tanto Kramsch como Byram (1989) y Kumaravadivelu 1994) subrayan la importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras de la C1 como punto de partida en encuentros con la C2, mismos que terminarán en la iluminación y autorreflexión del mismo sujeto sobre la C1. En otras palabras, el aprendizaje de otra lengua es "la reconstrucción de la identidad personal del aprendiente" (Reagan 1999: 419). Y, como punto aparte, observamos que tanto Kramsch como Adler (1975: 19) y otros teóricos de la comunicación intercultural (Seeyle 1994: 247; Comeau 1992: 344-345) afirman que el *goce* y *placer* debieran formar parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Con una perspectiva (hasta recientemente) muy parecida a Kramsch, Byram desde hace diez años critica la enseñanza de lenguas extranjeras por su énfasis positivista sobre técnicas pedagógicas y la adquisición de habilidades en vez de tener fines de largo plazo, hacia la educación general del alumno. Está en contra de cualquier currículo para la educación de la cultura que tenga objetivos "normas de comportamiento", puesto que "cuando hay una [genuina] *educación* en valores, el modelo objetivo no es adecuado [porque] implica una ingeniería del comportamiento del

alumno que está en contra de la naturaleza de conocimiento y valores" (énfasis original, 1989: 44). Si el propósito es que el alumno reflexione sobre valores culturales (C2 y C1), su efecto sería imposible de predecir (1989: 44). Como notamos en el capítulo anterior, Byram (a la par con Kramsch) critica el modelo del nativohablante como meta en la enseñanza; tales políticas tienden a despreciar la identidad propia del aprendiente de lenguas (Byram 1999: 20-21; Byram 1997: 32). Como explica Byram, "Lo que necesitamos formar no son nativohablantes imitadores, sino más bien lo que yo denomino hablantes interculturales con competencia comunicativa intercultural" (Byram 1999: 21). Tal competencia significa "una modificación de la consciencia monocultural" (Byram 1991: 19) hacia la formación de la consciencia cultural, la cual "involucra los dos puntos de vista, convertiendo a los alumnos en etnógrafos e informantes, permitiéndoles lograr una perspectiva por medio de la comparación que es ni totalmente de una cultura ni de la otra" (Byram 1989: 143). En otras palabras, la competencia cultural nos capacita a: 1) vernos a través de los ojos del otro; 2) comprender cómo el otro se ve a sí mismo; y 3) experimentar, sobre esta "doble comprensión", una auto-comprensión intensificada (Hurman en Byram 1989: 143). Yendo aún más allá que este concepto, Byram afirma que

> donde los profesores no son solamente instructores de lenguas sino que tienen la responsabilidad de la educación de la persona integral, la responsabilidad del profesor es desarrollar la consciencia cultural crítica: la habilidad de adoptar una nueva perspectiva sobre la cultura propia (C1) y analizarla criticamente y la habilidad de hacer explícitas las razones subyacentes de uno mismo para la aceptación o el rechazo de algo en otra cultura. (1999: 23).

Sin embargo, en trabajos actuales Byram ya propone metas prescriptivas para la

educación intercultural (Byram 1997: 56-64), quizás con el deseo de replicar para la Comunidad Europea los *Objetivos para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* (*Standards for Foreign Language Learning*) promovidos por el ACTFL (Consejo Norteamericano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras), mismos que, aunque toman en cuenta la cultura como componente fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras, proponen objetivos de "ejecución" (proficiency) para la reflexión y ejecución de la interculturalidad (*Standards* 1996). En su preocupación por los desplazamientos de identidad del alumno en "el tercer espacio" entre la C1 y C2, Kramsch no está en favor de una visión a priori prescriptiva estandarizada de la formación intercultural:

> Las reglas de los significados no son como reglas gramaticales. No se puede generalizarlas a través de contextos y formularlas ya hechas para su comprensión y/o memorización y ejecución. Son para interpretarse y sólo pueden experimentarse por medio de los conflictos cognitivos surgidos en situaciones dialógicas. (Kramsch 1998: 26).

1.4 El aprendizaje de inglés como lengua hegemónica e identidad

Hasta ahora en este estudio todos los trabajos sobre la enseñanza de lenguas extranjeras que hemos mencionado están dirigidos al aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras por educandos *dentro* de los países hegemónicos. No pueden ser iguales las condiciones para el aprendizaje si la lengua meta, como inglés, es una lengua hegemónica---de "prestigio"---para estudiantes en un país en proceso de industrialización, como México, ubicado en el Círculo en Expansión de Kachru. Aunque hay pocos trabajos sobre las actitudes percepciones hacia el componente cultural en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (Lessard-Clouston en Ryan, Byer y Mestre

1999: 322; ver también Ryan 1994), recordemos del capítulo anterior la investigación en Brasil de Cox y Assis-Peterson (1999), quienes lamentan la falta de una actitud de severa crítica hacia las culturas hegemónicas de la lengua inglesa en los maestros brasileños de inglés. Hemos juzgado que esta postura de demonización resultará poco favorable en la formación de personas interculturales reflexivas. En México, entre otros estudios sobre las percepciones de profesores y estudiantes hacia la parte cultural en sus cursos, Ryan, Byer y Mestre (1999) han señalado la ambivalencia de alumnos mexicanos universitarios hacia el componente cultural en la EILE. Aunque los alumnos reconocen que la comprensión de una lengua extranjera mejora si uno comprende su cultura, su interés en estudiar inglés es académico---instrumental---y no cultural. Son defensivos y temerosos de la penetración de esa cutura, misma que podría provocar una pérdida o alteración de su concepción de la cultura materna y, por lo mismo, su identidad.[8] En este caso la cultura estadounidense es la que se identifica como el único componente cultural en la EILE (Ryan y Gómez de Mas 1999 y 2000). La investigación apunta que el origen y reforzamiento de esta actitud defensiva podrían residir en los mismos docentes mexicanos de inglés (Ryan, Byer y Mestre 1999: 328). Aunque nos desviaría mucho de nuestra discusión dedicarnos a la polémica de la identidad mexicana, cabe señalar que en muchos casos, la construcción social de identidades nacionales "puras" o míticas tiene como su fin la manipulación ideológica de un pueblo por el régimen en poder (Bartra 1996).

En virtud del hecho de que México es un país fronterizo con los Estados Unidos, es obvio por qué alumnos (y maestros) asocien la cultura de aquel país con el componente cultural en sus programas de inglés. Desafortunadamente, es una visión

muy limitada de la amplitud de lo que abarca la anglofonía, esto es, las colectividades (culturales) constituidas por los pueblos que hablan ingles.[9] Para propósitos prácticos podemos considerar a la anglofonía como sinónimo de los Círculos Interior y Exterior de Kachru. En el Círculo Interior encontramos a los Estados Unidos, el Reino Unido, República de Irlanda,[10] Canadá, Australia y Nueva Zelanda;[11] en el Círculo Exterior, tenemos los países que han sufrido colonialización como Bangladesh, Ghana, India, Kenya, Malaysia, Nigeria, Pakistán, las Filipinas, Singapur, Sri Lanka, Tanzania y Zambia (Kachru 1992a: 356). Asimismo, dentro de la anglofonía podemos añadir a Sudáfrica, Guyana, Belize y ciertos países del Caribe. Sumando los hablantes de inglés del Círculo Exterior con los hablantes del Círculo en Expansión, donde el inglés es un idioma de prestigio, observamos, como se mencionó en el primer capítulo, que, dentro de pocos años, habrán más angloparlantes fuera del Círculo Interior. Y si contamos a todos los que usan inglés aún en una escala limitada, los angloparlantes, para quienes es lengua materna, sólo son una quinta parte de la totalidad (Strevens 1992: 28). Así que, según Kachru, cuando los no-nativohablantes de inglés adaptan inglés al contexto de otras culturas, la misma lengua adquiere nuevas identidades (Kachru 1992b: 9), tanto como los no-nativohablantes construyen otras identidades.

Este crecimiento de los no-nativohablantes de inglés y su desafío a las normas del nativohablante cobran importancia si tomamos en cuenta que tanto Byram como Kramsch rechazan la imposición del modelo de nativohablante en la formación de las identidades de los alumnos de lenguas extranjeras. Quizá, si estamos tratando de situaciones educativas donde el inglés es una lengua extranjera hegemónica, serviría examinar la formación de identidades en los países poscoloniales (el Círculo Exterior)

que sufrieron la dominación completa de su cultura. Como explica von Hoene, la teoría poscolonial puede ser útil en conceptualizar la construcción de identidad a través de discursos competitivos de diferencia:

> Dado que la teoría poscolonial toma en cuenta los asuntos de multilinguismo, ideología, poder, diferencias culturales, deseo, e identificación, entre otros, es quizás uno de los discursos teóricos más potencialmente productivos para la reconsideración del aprendizaje de lenguas extranjeras como diferencia transcultural. (Von Hoene 1999: 29)

Recurriendo otra vez a imágenes y metáforas, en recientes estudios poscoloniales, es la metáfora del *híbrido* la que ya se percibe como una imagen prometedora para reconceptualizar a los pueblos subyugados por "colonialización" política (o, asimismo, por los medios masivos de comunicación internacionales). Debiéramos librarnos de la connotación peyorativa asociada con la idea de hibridismo implícita en la imagen del mestizaje.[12] Para algunos, el hibridismo resulta benéfico y necesario en pos de la sobrevivencia, ofreciendo un espacio de reinvención en tanto que significa, en cierta medida, oposición al sometimiento completo a comportamientos globalizantes y reduccionistas (García Canclini 1990). Este hibridismo cultural como liberación en lugar de debilidad se concibe como "fertilización cruzada": un "proceso dialógico de recuperación y reinscripción" que asume que "el entrelazamiento de prácticas generará nuevas formas a pesar de que las viejas formas aún tengan vigencia" (Ashcroft, Griffiths y Tiffin 1995: 183-184). Por tanto, al conceptualizar al sujeto híbrido poscolonial, Petersen y Rutherford postulan que

> la verdadera permanencia nunca es estática, es un proceso eterno de transformación, susceptible al diálogo con la otredad....[De hecho] la identidad es parte de un movimiento infinito, donde sólo uno puede establecer diálogo con el pasado y futuro, diálogo que es necesario si uno

> deja de apostar a una identidad unitaria [y, por tanto, latentemente totalitaria]. Al afianzarse a la identidad uno se encierra en un horizonte inmóvil; la identidad totalitaria fue la función extrema de los nazis. (1995: 188-189)

Entonces es difícil negar que la persona intercultural "híbrida" yace en una posición más ventajosa para florecer, enriqueciendo su entorno en nuestra era de globalización. Es una persona que literalmente será capaz de moverse a través, alrededor y dentro de fronteras e intersticios de todo tipo, así como en el "tercer espacio", entre una cultura hegemónica y subalterna (Bhabba 1995: 209), la "dimensión intermedia" (Saldívar en Ethington 1996: 349) o la cultura del "tercer tipo" de Kramsch.

Por ende, podríamos tornar al sujeto híbrido poscolonial y las culturas poscoloniales anglófonas para encontrar afinidades adecuadas en la construcción de identidad en la EILE, especialmente en un país como México con orígenes culturales tan ricos y diversos. Alumnos que consciente o inconscientemente consideran "problemático" el componente cultural en los programas de inglés se sentirían atraídos por la resistencia a la hegemonía y la reconstrucción de identidades contestatarias. Ahora bien; pongamos el pensamiento de Dewey ante esta problemática compleja de encuentros culturales en la EILE.

1.5 Identidad e interculturalidad bajo la óptica de Dewey

Con una gran parte de su pensamiento elaborado hace casi un siglo, es asombrosa la vigencia de la filosofía deweyana al contrastarla con las aseveraciones de los teóricos mencionados anteriormente. Sobre todo es su insistencia en la

inseparabilidad transaccional de lengua y cultura y, asimismo, en la naturaleza social de la comunicación que serviría para la *convivencia* y *mejoramiento* consensual. Compartiendo con muchos una perspectiva biológica, el naturalista Dewey vislumbra una frontera entre el humano y su entorno, donde ocurren las transacciones continuas en la lucha de la persona desde lo precario hacia situaciones de establidad significativa. Como hemos visto, Dewey no afirma un yo o identidad esencial a priori, sino un yo activo, social, siempre en-formación, afectando su entorno y afectado por él:

> Nuestra identidad personal se encuentra en el hilo del desarrollo continuo que unifica estos cambios [nuevos creados en nosotros por las transacciones]....Es imposible que el yo quede fijo.... (Dewey 1998b: 353)

La descripción de Adler de la persona multicultural es verdaderamente deweyana: el ser fluido, móvil, abierto a nuevas posibilidades, adaptivo, reflexivo contextualmente, y con una perspectiva crítica de extranjero sobre su propia cultura. Esta noción de establecer una distancia crítica con respecto a la cultura materna, recurrente en la noción de Volk de la frontera (entre seres, culturas, etcétera) como un complejo sinergético de separación y conexión, aparece en Dewey, quien propone la necesidad de diversidad y multiperspectividad, de otredad, para obtener experiencias de crecimiento por medio de la reflexión, imaginación y el juicio. Por eso, Dewey y Volk coinciden sobre la urgencia de tener "aperturas hacia fuentes de energía externas" para vivir y desarrollarse *plenamente*. Estas palabras encuentran eco en la postura del escritor mexicano Fuentes sobre la interculturalidad (e identidad):

> Una identidad aislada termina pereciendo. La cultura aislada puede convertirse pronto en folklore, manía o teatro especular. Peor: puede debilitarnos por falta de competencia y puntos de comparación. (Fuentes 1990a: 290)

> Una cultura que se quiere "pura", y cierre sus fronteras a la invasión de otras culturas, es una cultura destinada a perecer. No se encuentra a sí misma, no se encuentra su identidad sino en el contacto con el otro. No somos lo que somos sino el conocimiento de lo que no somos. (Fuentes 1990b: 13)

Creemos que tanto lo que Fuentes como Dewey consideran primordial para el crecimiento de una cultura---la interacción con otras culturas---es aplicable para el ser individual. Para el óptimo crecimiento, la democracia deweyana debiera tener correlaciones democráticas externas, es decir, la interacción abierta, flexible y continua con otras comunidades democráticas. Es decir, sería una sociedad *dialógica*, donde "hay una interacción constante entre significados, todos con el potencial para condicionar otros" (Bakhtin 1981: 426). Esta diversidad por medio de la otredad nos estimula a reflexionar, abordar e incorporar nuevas posibilidades de vivencia: "...En tanto más compleja sea una asociación, más enteramente se liberan sus posibilidades..." (Dewey 1998a: 309). Y quizás podemos extrapolar tal *complejidad* benéfica de comunidad, lograda por la apertura a la diversidad, a una identidad individual *híbrida*. Tal como una sociedad con multiperspectividad tiene más oportunidades para reconstruirse favorablemente, la persona enriquecida por diversas experiencias culturales posee un almacén sólido---"conexiones" deweyanas---con más posibilidades para encarar las contingencias de la vida y, aún más, disfrutar el mundo. Así que una persona híbrida, con una perspectiva de interculturalidad, también está inmersa en un proceso constante de "reorganización, reconstrucción y transformación", esto es, de educación (Dewey 1966: 49-50). Aquí también es útil la comparación de la sociedad democrática con el mismo individuo; la diversidad social *se armoniza*

integrativamente en la sociedad y no *asimilándola* de una forma homogénea. Igualmente, la persona híbrida busca la integración de sus variadas experiencias culturales, conservando su unicidad particular pero, a la vez, transformándolas significativamente por su propio "relato" vital.

De esta manera, el introducir a los alumnos al conocimiento de las culturas poscoloniales anglófonas puede ser una vía sensata para la enseñanza de la cultura de los países de lengua inglesa. Por supuesto, la anglofonía poscolonial no abarca *toda* la anglofónia; una visión integral deweyana consideraría que no es posible comprender las culturas poscoloniales anglófonas aisladamente. Debiéramos siempre hacer las conexiones con las culturas del Círculo Interior, tanto para entender las culturas poscoloniales como las mismas culturas anglófonas hegemónicas. No obstante, encuentros educativos con las culturas poscoloniales anglófonas podrían servir como un primer puente entre la C1 y C2 para los estudiantes en situaciones donde el inglés es hegemónico.

Asimismo, debemos recordar que para Dewey la escuela tiene como su fin la formación de carácter, y no primordialmente la transmisión de conocimiento. La construcción de carácter---identidad---sólo se logra por medio de la lucha y el conflicto, necesarios para que el yo tenga la autorreflexión requerida para incorporarse experiencias del entorno (Dewey 1980: 59). Es decir, nuestro crecimiento depende de nuevas ideas (culturas) que chocan con las nuestras, causando reflexión y juicio sobre qué partes considerar y cómo integrarlas a nuestra identidad. Tomando el yo en encuentros interculturales, sus experiencias de crecimiento tendrán una índole

conflictiva, pero también al manifestarse los hábitos morales de la reflexión, imaginación y el juicio, adquieren una dimensión estética en el sentido deweyano de "revelación" en medio de una totalidad culminante, gratificante, de goce. Para Dewey, son los hábitos morales---virtudes---los que progresivamente forman y dan un grado de estabilidad al yo, sin solidificarlo, pero sujeto siempre a revisión. Estos hábitos proporcionan una cierta coherencia a la identidad híbrida. Tanto Dewey como Kramsch y Byram enfatizan la formación del carácter intercultural reflexivo en vez de la transmisión de meros conocimientos culturales o habilidades: Kramsch abogando por la construcción de una *personalidad* transcultural y Byram proponiendo la creación de una *consciencia* (inter)cultural. A ello podemos sumar, también, la reconstrucción de la identidad personal expuesta por Reagan. No obstante, creemos que Dewey enfatizaría que tal formación de identidad---y la construcción de conocimiento---en los encuentros interculturales no ocurren aisladamente sino socialmente en las interacciones del estudiante con sus compañeros, profesores, y materiales e institución. Por eso, las experiencias escolares para formar el carácter intercultural debieran ser sociales, diversas, abiertas y estéticas; en otras palabras, no-triviales. En nuestro caso, tal enseñanza de la cultura anglófona rompería con la transmisión de estereotipos culturales a priori sobre la C2 que solamente sirven para cerrar posibilidades para el crecimiento. Junto con los especialistas en lenguas extranjeras mencionados en este capítulo, Dewey juzgaría primordial la experiencia personal y la cultura del alumno en cualquier pedagogía de inglés como lengua extranjera. Por medio de experiencias reflexivas interactuantes sobre ambas culturas, la C1 y C2, se reconstruye una nueva cultura (identidad), integrando *criticamente* las culturas materna y ajena. Similarmente

Kramsch expresa tal transformación:

> Cada vez que enseñamos lengua como discurso, podemos coadyuvar a que los alumnos recreen nuevamente la cultura en la cual crecieron y podemos brindarles la oportunidad para criticar aquella [nueva] cultura emergente. (Kramsch 1993c: 214)

Aunque Dewey, como Kramsch y Byram, no estaría de acuerdo con la imposición universalizante del modelo a priori nativohablante, sí recalcaría que la meta del aprendizaje de lenguas es la comunicación y convivencia con otros y por consecuencia, la necesidad de conservar los rasgos comunes y característicos de la lengua inglesa. En otras palabras, no debiéramos sobrevalorar el modelo *no*-nativohablante de inglés en aras de "liberar" las identidades de los estudiantes a costa de la comunicación comprensible.

Como punto adicional, ya observamos en Dewey, dado su propuesta hacia el aprendizaje experimentado y personal, la inclinación a favor de evaluaciones cualitativas y del "método" reflexivo y emergente en vez de métodos y metas prescriptivos. En otra afinidad con Dewey, Kramsch ofrece su opinión sobre esta temática:

> Una pedagogía dialógica es totalmente diferente de una tradicional. No solamente no puede pre-programarse, sino más bien es probable que cuestione los tradicionales fundamentos sociales y políticos de la enseñanza de lenguas extranjeras....[Ella] impone nuevas metas para el profesor que no se miden en exámenes comunes de "dominio" y no constituyen un método obvio y explícito....Tal pedagogía debiera describirse, no como una metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras sino como otra manera de *ser* un docente de lenguas. (énfasis original, Kramsch 1993a: 31)

Al contrario de estas perspectivas que marcan la singularidad en la reconstrucción de la

nueva cultura intercultural híbrida para cada alumno, Byram actualmente aboga por metas normativas para la evaluación (Byram 1997), difiriendo de su original propuesta de competencia (inter)cultural crítica.

En el siguiente apartado, veremos como la postura deweyana encara la tarea de ubicar la enseñanza de la anglofonía en el currículo de la EILE; no proponemos una exposición de "recetas" didácticos para profesores sino más bien, una reflexión sobre temáticas fundamentales en esta labor.

2 Dewey y la enseñanza de la anglofonía

2.1 El currículo de la anglofonía dentro de la EILE

Para desplazarse fructíferamente en un mundo multicultural, no sería suficiente la mera tolerancia; una de las disposiciones más enfatizadas por Dewey en la educación es la formación de una mente socializada, *la inteligencia social*, esto es, "el poder para entender [las cosas] en términos del uso en situaciones conjuntas o compartidas" (Dewey 1966: 33). En esta virtud se incluye la disposición de "simpatía" por el otro (Dewey 1966: 121). Para lograr tal mente, lo que se requiere es el respeto, resultado del conocimiento y la *comprensión* del otro. Putnam nos explica su perspectiva sobre este factor en la sociedad deweyana:

> Una sociedad pluralista es una sociedad en la cual los miembros de cada grupo respetan las culturas y valores de los otros grupos. El respeto, al contrario de la tolerancia, requiere el conocimiento de la otra cultura.... (Putnam 1993: 373)

Para comprender al otro de la anglofonía en la EILE, el currículo deberá estar basado

sobre contenidos significativos--no-triviales--de reflexión, que los alumnos experimentan personal y colaborativamente, con el fin de lograr un entendimiento de los pueblos de habla inglesa y, asimismo, el autoconocimiento de los mismos estudiantes y de su propia cultura y pais (Dewey 1988a: 332). Recordemos que para Dewey, una de las funciones primordiales de la escuela es proporcionar encuentros con nuevas experiencias diversas y significativas para que

> cada individuo tenga una oportunidad para escapar las limitaciones de su grupo social *de origen* y que tenga un contacto verdadero con un entorno *más amplio*. (énfasis nuestro, Dewey 1966: 20)

La sesión de clase (y cada periódo escolar) se convierte así en "sucesos" deweyanos, esto es, transacciones temporales y espaciales pedagógicas "estéticas" y culminantes, de tal calidad educativa que revelarán, a la manera de "epifanías", las culturas C2 y C1.

En vez de considerar la EILE fundamentalmente como una pedagogía para la adquisición de habilidades lingüísticas, la competencia intercultural de la anglofonía no sería únicamente un medio para el entendimiento de la lengua inglesa sino también su propio fin. El estudio de la anglofonía---estudios anglófonos---debiera ser apreciado como creación de una disciplina. Como tal, exigiría un giro de ciento ochenta grados en el desarrollo de un currículo que tuviera más la naturaleza de conversación, según Applebee:

> La planificación curricular generalmente se aborda como un ejercicio en la especificación del dominio [de la disciplina] y el análisis de actividades. Es decir, comienza con un inventario de habilidades y conceptos importantes y, después se organiza en un orden lógico o psicológico. Sin embargo, al considerar el currículo como un dominio para conversación, sugeriría un punto de partida distinto. En vez de principiar con un inventario exhaustivo de la estructura de la materia, empezaríamos con una consideración de las conversaciones que importan---con las tradiciones y

> debates dentro de éstas que animan la civilización contemporánea. La cuestión, entonces, es: ¿cómo podemos orquestar estas conversaciones para que los alumnos puedan tomar parte en ellas? (Applebee 1996: 51-52)

.Cuando los estudiantes participan en las "conversaciones que importan", este enfoque deweyano (y constructivista) ayuda a que los alumnos formen por sí mismos "conocimiento-en-acción" en vez de recibir "conocimiento-fuera-del-contexto" (Applebee 1996: 49). Cabe destacar que en esta perspectiva, la construcción del conocimiento es decididamente *social* en vista de la propia naturaleza de la conversación. Y enfatizando, como Dewey, las continuidades e interconexiones temporales y espaciales, Applebee señala que este tipo de currículo asegura que

> la educación esté organizada alrededor de las tradiciones vivientes pertinentes tanto al presente y futuro como al pasado....[asimismo como] un énfasis en la estructura e interconectividad de ideas y experiencias dentro de la disciplina. (Applebee 1996: 49)

En el estudio de la anglofonía, nuestros estudiantes participarían activamente en las "conversaciones" importantes que tiene y ha tenido la anglofonía y, a la vez, en las mismas conversaciones significativas de su propia cultura, descubriendo su "conocimiento [intercultural]-en-acción." Tanto como las conversaciones disciplinarias no se dan por terminadas sino más bien provocan conversaciones (y controversias) posteriores, el conocimiento-en-acción de la interculturalidad entre la anglofonía y la cultura propia estimulará más reflexiones y acciones educativas; recordemos que para Dewey, el fin de la educación es la apertura a nuevas posibilidades en pos de más educación y no hacia una sola meta acotada (Dewey 1966: 51; 49-50).

2.1.1 Una perspectiva multidisciplinaria: estudios anglófonos

Para la creación de tal dominio o disciplina, del "conocimiento-en-acción," con las máximas posibilidades disponibles, sería oportuno un enfoque multidisciplinar para entender la anglofonía (y la C1). Dewey rehusa a ver las disciplinas compartamentalizadas; cada una está integralmente en transacción con las otras, brindando más posibilidades y conexiones educativas. Este enlace entre las varias disciplinas también se refleja en la idea de Dewey sobre la interpenetración de lengua y cultura (Dewey 1998b: 86). Por ende, lo que podría resultar más fructífero, según una perspectiva deweyana, es la reconfiguración de la enseñanza de la lengua dentro del rubro de estudios de área, en nuestro caso, estudios anglófonos. En sí, estudios de área son estudios regionales multidiscilplinarios, como lo son los estudios latinoamericanos, africanos, europeos del este, asiáticos, etcétera. Junto con el estudio de la adquisición de inglés como lengua extranjera y sus procesos de enseñanza y aprendizaje, encontraríamos los estudios de los varios dominios del Círculo Interior y del Círculo Exterior desde el punto de vista de la sociologia, antropología, historia, geografía, política, las artes (incluyendo el cine), las culturas populares, etcétera (Lee Zoreda 1998). El movimiento deweyano en el pensamiento de análisis y síntesis, de inducción y deducción, se realzaría por medio de la multidisciplinaridad al allegarnos más *herramientas* y *contenidos* para la reflexión. Con espacios educativos tan multifacéticos, habría una estimulación de puntos diversos que provocaría el crecimiento continuo del alumno. Concebidos estos estudios multidisciplinarios de la anglofonía con un enfoque constructivista que tome en cuenta el contexto social,

veríamos la integración del pasado y presente en la cultura materna y la cultura anglófona para formar un futuro con más oportunidades positivas para la interacción entre la C1 y C2.

2.1.1.1 Enseñar la cultura anglófona en general (ya sea del Círculo Interior o del Círculo Exterior)

Dentro de las materias que se incluyeran en estudios anglófonos, Dewey tomaría muy en serio el papel de la historia de los varios pueblos de habla inglesa. Él señala que el conocimiento histórico es necesario para poder hacer decisiones éticas astutas: es "un órgano para el análisis del tejido de la actual tela social, de hacer patente las fuerzas que han tejido el patrón" (Dewey 1966: 217). De esta misma manera, podemos considerar la cultura como la "memoria continua" de las sociedades anglófonas y, por consecuencia, es una exigencia absoluta referirnos a la historia para entender la anglofonía y los significados subyacentes de la lengua inglesa (Townson 2000: 7; 11). Para integrar la historia al estudio de la anglofonía, conjuntamente con las otras disciplinas, podríamos conceptualizar el currículo en términos de temáticas siguiendo de cierta forma la enseñanza basada sobre contenidos pero desde una base constructivista social.

He aquí unas sugerencias de qué modalidades podrían tomar diversas temáticas sobre la anglofonía. Entre innumerables temas, podemos valorar discusiones sobre: la situación de la mujer en el Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda; inmigración e indocumentados en Inglaterra, Australia, los Estados Unidos y Canadá, con las distintas

políticas de cada país; los variados tipos de gobierno y las elecciónes presidenciales; los derechos humanos (EE.UU., Keyna, México); la censura; la identidad y el cine nacional; la reflexión social sobre las diferentes literaturas; y la música popular en la historia de los pueblos en cuestión. Lo que es primordial es que a cada tema en la anglofonía le corresponda su contraparte de reflexión dentro de la C1. Como un ejemplo particularmente pertinente a México es el caso de Canadá y su relación con el "coloso del sur", los Estados Unidos. Preocupado por la invasión cultural estadounidense especialmente por los medios masivos de comunicación, el pueblo canadiense ha sufrido "crisis" de identidad; una de sus escritores más eminentes, Margaret Atwood, ha descrito la identidad canadiense como basada en las dificultades para la "sobrevivencia" con la disposición a verse como una "víctima colectiva" (Atwood 1996: 359-362). Sería una reflexión pujante la comparación de dos identidades nacionales fronterizas----la canadiense y la mexicana---ante la estadounidense. En la utilización de tales tareas educativas, podemos visualizar su concretización en ocupaciones deweyanas, combinando el trabajo en equipo y entrevistas con personas y estudiosos involucrados en las temáticas, y con la publicación posterior del producto final (o quizás la creación de una página en la Internet).

Al gestar el estudio de la anglofonía por mediación de las varias disciplinas arriba mencionadas, las experiencias individuales y colectivas de los estudiantes manifestarían al unísono un aprendizaje encarnado. Las emociones, el ejercicio de la imaginación y la deliberación forman parte integral del acto deweyano de pensar (Dewey 1989a: 232; Dewey 1988b: 135; Dewey 1998b: 335). Hasta los psicólogos cognoscitivos reconocen el papel crucial de las emociones; es probable que en "la

interacción rápida de los sentimientos se encuentre el origen de la creación de ideas, que más formalmente se formulan analíticamente" (Spiro 1980: 274).

Asimismo, ejemplos en la literatura y las artes de los temas anteriormente mencionados nos pueden ayudar a profundizar a niveles morales por medio de la imaginación. Por ejemplo, la filósofa norteamericana contemporánea, Martha Nussbaum, defiende enfáticamente el uso de la literatura en exposiciones y tratados disciplinares (aunque ella se refiere en particular al derecho) para contrarrestar el limitado cientificismo que obstruye la interpretación y construcción significativa de lo humano. La literatura nos puede brindar una dimensión ética, es decir:

> ...un modo de encarar el mundo que no se concentra exclusivamente en la idea de uso, sino que también es capaz de valorar las cosas por sí mismas....lo que hace moralmente valiosa la imaginación metafórica... Dotada de imaginación la razón se vuelve benéfica, guiada por una visión generosa de sus objetos; sin su caridad, la razón es fría y cruel. (Nussbaum 1997: 72-73)

La literatura (y creemos también las otras artes) nos inducen a empatizar con otros seres humanos al experimentar, surrogadamente de forma intensa, experiencias ajenas particulares. En este mismo sentido, Rorty cita a Dewey sobre el papel moral de lo estético:

> ...la imaginación es el instrumento principal de lo bueno...el arte es más moral que las moralidades. Las últimas son, o tienden a llegar a ser, consagraciones del status quo.... Los profetas morales de la humanidad siempre han sido los poetas aunque hablen en verso libre o en parábolas. (Dewey en Rorty 1989: 69)

2.1.1.2 El caso particular de literaturas y culturas poscoloniales.

Todo lo que observamos sobre la multidisciplinaridad en el estudio de la anglofonía es igualmente cierto en el estudio de las culturas poscoloniales anglófonas. También estimamos idónea la naturaleza del sujeto híbrido poscolonial para aquellos estudiantes en el Círculo en Expansión, donde el inglés es una lengua hegemónica. Dentro de la EILE, el pedagogo crítico Pennycook ha sido más que enfático en su defensa de las literaturas poscoloniales como una manera "de contestar" o "re-escribir" la misma lengua, antes empleada como un instrumento de dominación, para reformular nuevas realidades que desafían a la metrópoli (Pennycook 1994: 260). Debiéramos recordar que Pennycook aboga por el uso de las nuevas literaturas poscoloniales en la EILE *en países que son ex-colonias* (el Círculo Exterior) como una manera de que los estudiantes tengan su propia "voz", esto es, "el lugar donde el pasado, memorias colectivas, experiencias y significados se entrecruzan" (Pennycook 1994: 296). Asimismo, Kachru reitera la necesidad de expandir el estudio de literatura para incluir todos "los ingleses", refiriéndose a las lenguas. El mismo autor nota que las literaturas poscoloniales pueden ser utilizadas "como un recurso para la creación de una conciencia transcultural y para entender la creatividad e innovacion lingüística" (Kachru 1992a: 360) por el hecho de que

> [las literaturas poscoloniales en inglés] abren una ventana, ofreciendo perspectivas distintamente diferentes sobre las culturas no-Occidentales y sus canones literarios, culturales e históricos. De hecho, ellas amplian el canon del inglés. (Kachru 1992b: 9)

Nada más para ilustrar algunos autores poscoloniales y la variedad de sus

puntos de vista, primero escojamos a Salman Rushdie. Rushdie caracteriza las posibilidades enriquecidoras de la hibridización al reconocer la condición de los escritores hindús en Inglaterra---como él, quienes

> tienen acceso a una segunda tradición aparte de su propia historia racial. Es la historia cultural y política del fenómeno de la migración, diáspora, vida de un grupo minoritario. Nosotros podemos reclamar como nuestros ancestros legítimos, los huguenots, los irlandeses, los judíos; el pasado al cual pertenecemos es un pasado inglés, la historia de la inmigración en la Gran Bretaña. Swift, Conrad y Marx son tanto nuestros ancestros literarios como Tagore o Ram Mohan Roy. (Rushdie 1992: 20)

Él describe la razón de la dura censura (fue sentenciado a muerte por los musulmanes fundamentalistas) que recibió su novela, *Los versos satánicos*, al no plegarse a una visión "pura" de Islam:

> Aquéllos que se oponen a la novela más vociferantemente hoy en día son de la opinión que la mezcla con una cultura diferente invariablemente debiltará y destruirá su propia cultura. Yo soy de la opinión contraria. *The Satanic Verses* celebre hibridización, impureza, mestizaje, la transformación que resulta de nuevas e inesperadas combinaciones de seres humanos, culturas, ideas, política, cine y canciones. Se regocija en el mestizaje y teme el absolutismo de lo puro. (Rushdie 1992: 394)

También en el escritor nigeriano, Chinua Achebe, topamos con una voz sensata ante la colonialización de su país (y continente); él remarca el poder de la literatura para confrontar la modernización poscolonial:

> La literatura, oral o impresa, nos da otra perspectiva sobre la realidad; nos permite encontrar dentro de las dimensiones seguras y manejables de la fantasia las mismas amenazas a la integridad que pueden atacar el alma en el mundo real. Al mismo tiempo, por el auto-descubrmiento que aporta, nos brinda una verdadera arma para manejar estas amenazas, que se encuentran dentro de yos problemáticos e incoherentes o en el mundo alrededor de nosotros. ¿Qué mejor preparación pudiera desear un pueblo al comenzar su viaje dentro del extraño mundo revolucionario de la

modernización? (Achebe 1996: 26)

En otra ocasión, Achebe incesantemente critica la creación de la otredad de Africa por parte del Occidente,

> la necesidad de construir Africa para servir como contraste a Europa, como un lugar de negaciones a la vez remoto y conocido, en comparación con el cual el estado de superioridad espiritual de Europa se hace patente....El Occidental parece sufrir profundas ansiedades sobre lo precario de su propia civilización y tener la necesidad de una seguridad constante por el contraste con África. (Achebe en North 2000: 40)

Lo que Achebe---y muchos otros intelectuales tanto del Círculo Exterior como del Círculo en Expansión---buscan es el reconocimiento de la complejidad de sus pueblos por el Occidente (supuestamente más desarrollado):

> [que África es] simplemente un continente de personas---no ángeles, pero tampoco almas rudimentarias---, solamente personas, a menudo altamente dotadas y frecuentemente muy exitosas en su empresa con la vida y sociedad. (Achebe en North 2000: 41)

Como un último ejemplo, entre muchos, tenemos la situación de los chicanos estadounidenses, en la cual un pueblo que ha sido subyugado tiene la necesidad de poseer relatos de resistencia. Según el intelectual chicano Alfredo Arteaga, la historia "no es tanto una representación cronológico de la verdad sino un relato ideal" (Arteaga 1999: 333). El mismo autor explica por qué la narratividad cobra tanto importancia dentro de la historia de pueblos:

> Los relatos constituyen el contenido de relaciones entre pueblos. Son el orden, sentido y hecho del poder físico y político. Es por esta razón que un pueblo en revolución literalmente agarra a la historia. Es por esta razón que un pueblo que resiste la opresión construya una realidad alternativa---relatos de resistencia. El hecho de resistencia, de dos pueblos en conflicto, es el hecho de dos versiones de la realidad en

> conflicto. Las definiciones están en juego: ¿quién es el amo, quién es ciuidadano, quién es inmigrante? Los juicios son determinados: ¿quién ganó, quién tiene derecho, dónde está la frontera? Los futuros son construidos: ¿quién está en declive, quién está en ascendencia, quién va a vivir? Los relatos de la historia y otros discursos están marcados con la consecuencia que el ganador define la realidad. (Arteaga 1999: 334)

De esta manera, Arteaga describe la razón subyacente de los relatos de resistencia que forman la literatura chicana en los Estados Unidos. El poseer tales relatos brinda a los chicanos una "voz" contrahegemónica, del mismo modo que Pennycook ha delinado las literaturas poscoloniales en inglés en el Círculo Exterior.

Con esta breve muestra de la anglofonía poscolonial, se puede ampliamente notar los nexos que aportaría para que el alumno de la EILE pueda reflexionar sobre su percepción de la penetración cultural hegemónica (en su propio país) a la vez que desarrolle discernimiento hacia la anglofonía, terminando con ideas monolíticas sobre qué es el componente cultural en la clase de inglés. El mismo enfoque poscolonial sirve también para romper estereotipos sobre el Círculo Interior (y Exterior). Por ejemplo, la lectura de "relatos de resistencia" puede ser útil en el análisis de los grupos subalternos y contrahegemónicos dentro de los Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. Con análisis críticos de esta naturaleza, los alumnos pueden aprender a no confundir al régimen de un país hegemónico con todo su pueblo. Mediante contenidos tan significativos y tocando la experiencia propia de los estudiantes, la anglofonía poscolonial les presenta con problemas y controversias *genuinos* y *profundos* que ciertamente resultarán en su crecimiento armónico e integral (Dewey 1966: 159; 155). En todas estas lecturas, los aprendientes dispondrán de una vasta gama de elementos---herramientas deweyanas--para configurar la disposición de la mente discerniente en la construcción de su propia

"voz" e identidad híbrida y diversa, "de resistencia" reflexiva.

2.2 La enseñanza de la anglofonía y el uso reflexivo y colaborativo (de la Internet, CALL y otras fuentes) en la enseñanza de la C2

Recordemos que para Dewey la escuela representa un genuino laboratorio, no de instalaciones, hardware y software, sino para la formación de la democracia, de "una vida comunal" (Dewey 1966: 358; 360). Lo que concierne a Dewey es la generación de unas verdaderas *comunidades* de reflexión. En la creación de ocupaciones deweyanas en su diversidad se combinan aspectos teóricos con los prácticos sobre el tema en cuestión, con el fin de entender la cultura anglófona y, a la vez, la cultura propia. Sin un enfoque transmisor, los mismos estudiantes, conjuntamente y con su profesor, construirán un conocimiento discerniente de la cultura anglófona mediante sus propias experiencias investigativas. Un ejemplo podría ser trabajar en grupos para investigar un problema real usando varias fuentes, incluyendo la Internet (como la problemática de la contaminación atmósferica vista desde distintas ciudades---Distrito Federal, Los Angeles, Londres, Bombay, etcétera). En tal tarea, debemos siempre recordar la advertencia de Dewey sobre la necesidad de distinguir entre *información* y *conocimiento*:

> La información es una carga indigestible a menos que sea comprendida. Es conocimiento sólo cuando su materia sea comprendida, y eso significa que las varias partes de la información sean entendidas en sus interrelaciones. (Dewey 1998a: 274)

Cabe destacar en esta cita la repetida importancia que Dewey dedica a la comprensión

de *interrelaciones*. En el caso de la enseñanza de la cultura anglófona, siempre una de estas interrelaciones comprenderá la relación e integración sensata de aquellas partes de la cultura anglófona examinadas por la reflexión sobre la cultura materna misma, también analizada con lucidez. Así que, esto, para convertirse en conocimiento, será a través de emplear las virtudes de la mente discerniente:

> el hábito del juicio precavido, del escepticismo, del deseo para la evidencia, de confiar más en la observación en vez del mero sentimiento, en la discusión en vez del prejuicio y en la investigación en vez de idealizaciones comunes. (Dewey 1988a: 334)

De singular peso para la práctica de tales virtudes de juicio será el uso *discerniente* de la Internet, especialmente si somos conscientes del hecho de que muchos profesores de la EILE tenderían a confiar desmasiado en ella dado su percibida deficencia de conocimientos sobre la anglofonía. De una manera deweyana, la Asociación de Estudios Americanos recientemente ha señalado la importancia primordial de una actitud crítica hacia los recursos en la Internet; sin embargo, es una visión aplicable a otras fuentes convencionales. He aquí algunas de sus pautas:

> ¿Se incluye el nombre del autor/creador en la página?
> ¿Está calificado el autor para escribir sobre el tema? ¿Por qué?
> ¿Quién es el público destinatario? ¿Estudiosos, expertos, o un público general?
> ¿Qué intenta la página hacer?
> ¿Cuál es la motivación atrás del propósito del sitio?
> ¿Es la información tratada hecho, opinión o propaganda?
> ¿Es el punto de vista del autor objetivo e imparcial?
> ¿Se dan las fuentes de la información basada en hechos para su verificación?
> ¿Puede Ud. verificar la información en fuentes independientes o por su propio conocimiento?
> ¿Por qué alguien debiera creer la información en esta página?
> ¿Parece la información válida y bien documentada, apoyada por

evidencia?
¿Están las citas y aserciones documentadas por fuentes que se pueden verificar por otros medios?
¿Es la información actual y mantenida vigente?
¿Hay nexos relacionados al tema y son útiles para el propósito de la página?
¿Qué clases de fuentes están entrelazadas? (Stephens 2000: 295-296)

Es obvio, al leer estas guías, la cantidad de *interrelaciones* sólidas que son necesarias para interpretar *críticamente* a la Internet, ya sea por parte del alumno o profesor. Y, aún si estudiantes individuales estuvieran conscientes de estas pautas críticas, Dewey estaría en contra de alumnos trabajando exclusivamente a solas ante la computadora. La tecnología es solamente una de las herramientas (medios), que junto a la reflexión crítica, contribuye al desarrollo de experiencias "estéticas" emergentes (fines)---sucesos de enseñanza-aprendizaje que alcanzan significados culminantes por medio de *discusiones y colaboración entre alumnos y profesores*.

2.3 Pensamiento reflexivo sobre la C1 y C2 en alumnos y profesores

Nos gustaría recalcar aquí, dada la importancia que Dewey mismo le da en toda su obra, a la primacia de la formación del pensamiento reflexivo---inteligencia social---sobre la C2 y C1, conscientes que para Dewey, al transformarse uno mismo, se reconstruye asimismo la propia comunidad.

Podemos considerar la virtud de la inteligencia social deweyana, que negocia *críticamente* entre la cultura anglófona y la cultura materna, parecida al "estado mental [fronterizo]", de una nueva inter-"cultura de un tercer tipo" de Kramsch (!993a: 234; 13-14), el "tercer espacio de Bhabba (1995: 209) o la nocion de la competencia intercultural

crítica de Byram. Esta clase del carácter virtuoso deweyano de la "inteligencia intercultural" encararía situaciones de interculturalidad entre la anglofonía y la cultura materna con una mente abierta y, a la vez, discerniente, que en vez de estar sujeto a perspectivas a priori que de antemano juzguen a la cultura anglófona como superior o completemente amenazadora a la C1, examinaría con juicio la situación y a ambas culturas contextualmente y sus interrelaciones para llegar a perspicacias "estéticas", soluciones significativas que son justas. Para moverse óptimamente en este espacio contingente de la "inteligencia intercultural", cabe recordar que para Dewey, la "inteligencia" nunca es exclusivamente la racionalidad desencarnada: abarca toda la persona humana: la cognición, las emociones, la imaginación, la moralidad y la ética.

Nuestra discusión sobre la formación de la "inteligencia intercultural" deweyana es pertinente tanto al docente como al alumno. De hecho, para Dewey es imposible que profesores sin inteligencia reflexiva intenten formar a alumnos con pensamiento reflexivo. Y para nuestros profesores el punto de partida podría ser cuáles son sus verdaderas actitudes---y conocimientos---sobre su propia cultura, la anglofonía, la docencia, y la relación entre educación y sociedad. Siguiendo a Dewey, la actitud del docente---incluyendo el tono de la voz---es sumamente influyente en la educación y formación de carácter de los alumnos, recordando que el profesor sería el catalizador entre la cultura anglófona y las experiencias de sus alumnos. Así que, podemos preguntar, ¿qué actitudes, aún a veces contradictorias, manifiestan los profesores de la EILE hacia la cultura anglófona? ¿Los enseñantes posibilitan la formación de la "inteligencia intercultural" entre la anglofonía y la cultura propia o son ellos mismos quienes la obstaculizan?

Tal como Dewey visualiza alumno y currículo como un continuo, también el maestro y el aprendiente forman otro continuo, en nuestro caso la formación del carácter manifestado en la inteligencia intercultural. Si la declaración deweyana de Kramsch nos dice que "Enseñar es un estado de ser", también podemos sostener igualmente que "Aprender es un estado de ser." Un "estado de ser", como hemos observado, significa hábitos, virtudes, esto es, carácter. Podemos entender este "carácter" como mediador o, tomando en cuenta nuestro objeto de estudo, como un traductor entre las dos culturas. Es decir, al ser reflexivos interculturalmente, tanto los alumnos como los profesores deben considerarse *hermeneutas* de la anglofonía y de su propia cultura. Como el miembro de la comunidad educativa democrática supuestamente más experimentado en cuanto a la inteligencia intercultural, el profesor encaminaría a los estudiantes hacia la formación de sus propias "inteligencias interculturales" con la anglofonía, consciente que la formación de esto tipo de reflexividad no es una meta uniforme, sino tomará matices individuales con cada alumno. No debiéramos olvidar lo que notamos anteriormente sobre la creación de identidad: es la mismísima formación del carácter. Así que, la transformación y reconstrucción del yo siempre serán marcadas por los cambios constantes, conflictos y lucha, tanto para docentes como estudiantes.

En el presente trabajo hemos indagado sobre los significados de la cultura y el juego entre la C1 y la C2 en la formación de identidad. También vimos que la multiperspectividad idónea que Dewey desea para cada sociedad puede reflejarse en la interiorización de esta multiperspectividad en la identidad híbrida intercultural. Asimismo, expusimos consideraciones fundamentales para reformular un currículo en la

EILE que brinde experiencias educativas deweyanas con la cultura anglófona, especialmente tratando la anglofonía poscolonial, con el fin de buscar la formación del carácter deweyana de la "inteligencia intercultural." En el próximo estudio examinaremos otras posibilidades para la inserción de la anglofonía en la EILE: reflexiones críticas y estéticas sobre las culturas populares anglófonas.

3 Notas

1. Varias ideas aquí sobre el papel de la cultura en la EILE fueron presentadas en: Lee Zoreda 1997a; 1998; 1999a.

2. Recordemos que estos dos trabajos se dirigen a profesores universitarios de la EILE, pero sus sugerencias son pertinentes, con modificaciones, para estudiantes de otros niveles.

3. Es menos frecuente que los estudiosos de la EILE se dirijan a trabajos de sus pares en otras lenguas que viceversa, como notamos en Lee Zoreda 2000. Como excepción, investigaciones en la EILE ahora citan a la obra de Kramsch, profesora de alemán y adquisición de lenguas extranjeras en la Universidad de California en Berkeley.

4. Paradójicamente, es interesante observar que Brown sustenta el paradigma de la lingüística aplicada en la adquisición de segundo idioma (inglés), mismo paradigma que no reconoce la debida importancia de la interacción de lengua y cultura *por lo menos en el caso de la EILE e inglés como segundo idioma*.

5. Algunos conceptos e imágenes fueron expuestos previamente en Zoreda-Lozano y Lee Zoreda 1996.

6. Agradecemos a la Mtra. Patricia Andrew por hacernos notar el trabajo de Adler.

7. Cabe señalar que muchos estructuralistas del proceso de aculturación en lenguas extranjeras realmente trabajan sobre el mismo pero en el contexto de una *segunda* lengua.

8. Hacemos notar que el estudio describe las actitudes de alumnos de inglés en la Universidad Nacional Autónoma de México en el Distrito Federal. Pueden ser distintas las actitudes de estudiantes universitarios en los estados fronterizos con los EE.UU. o en otras regiones de México.

9. En el *Diccionario Larousse* 1996 no existe la palabra, "anglofonía." Sin embargo, sí el vocablo, "francofonía": "colectividad constituida por los pueblos que hablan francés." Sin embargo, nos tomamos la libertad de acuñar "anglofonía" por su importancia dentro de la temática.

10. Aunque Irlanda del Norte se incluye en el Reino Unido, Kachru no especifica la República de Irlanda como parte del Círculo Interior.

11. Debemos recalcar que es discutible exactamente cuáles países dentro de la anglofonía se consideran "poscoloniales": en *The Arnold Anthology of Post-Colonial Literatures in English*, editada por Thieme (1996), se incluyen selecciones literarias de Canadá, Australia y Nueva Zelanda.

12. Reconocemos el trabajo de Carlos Fuentes (1992) al ofrecer una visión poderosa del mestizaje hispano, tanto peninsular como americano.

Referencias

Achebe, Chinua. 1996. "From *What Has Literature Got to Do with It?*" Ed. John Thieme. *The Arnold Anthology of Post-Colonial Literatures in English*. London: Arnold.

Acton, William y Judith Walker de Felix. 1986. "Acculturation and Mind." Ed. Joyce Merrill Valdes. *Cultural Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.

Adler, Peter. 1975. "The Transitional Experience: An Alternative View of Cultural Shock." *Journal of Humanistic Psychology* 15 (4):13-23.

_____. 1974. "Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man." Ed. R. W. Brislin. *Topics in Cultural Learning*. Vol. 2. Honolulu HI: East-West Center.

Alexander, Jeffrey. 1991. "Analytic Debates: Understanding the Relative Autonomy of Culture." Ed. Jeffrey Alexander y Steven Seidman. *Culture and Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Applebee, Arthur. 1996. *Curriculum as Conversation*. Chicago IL: University of Chicago Press.

Arteaga, Arturo. 1999. "Poetics of Resistence." Ed. Ana Mª Manzanas y Jesús Benito. *Narratives of Resistence: Literature and Ethnicity in the United States and the Caribbean*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths y Pamela Tiffin, ed. 1995. *The Post-Colonial Studies Reader*. London: Routledge.

Atwood, Margaret. 1996. ""From *Survival: A Thematic Guide to Canadian Literature*."

Ed. John Thieme. *The Arnold Anthology of Post-Colonial Literatures in English*. London: Arnold.

Bajtín, Mijail M. 1989. *Estética de la creación verbal*. Tr. T. Bubnova. México DF: Siglo XXI Editores.

Bakhtin, M. M. 1981. *The Dialogic Imagination*. Ed. Michael Holquist. Tr. Caryl Emerson y Michael Holyquist. Austin TX: University of Texas Press.

Bartra, Roger. 1996. *La jaula de la melancolía*. México DF: Editorial Grijalbo.

Bhabba, Homi. 1995. "Cultural Diversity and Cultural Differences." Ed. Bill Ashcroft, Gareth Griffiths y Pamela Tiffin. *The Post-Colonial Studies Reader*. London: Routledge.

Brogger, Fredrik. 1992. *Culture, Language, Text: Culture Studies within the Study of English as a Foreign Language*. Oslo: Scandinavian University Press.

Brown, H. Douglas. 1986. "Learning a Second Culture." Ed. Joyce Merrill Valdes. *Cultural Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.

Buttjes, Dieter. 1991. "Mediating Languages and Cultures: The Social and Intercultural Dimension Restored." Ed. Dieter Buttjes y Michael Byram. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multicultural Matters, Ltd.

Byram, Michael. 1999. "From Stereotype and Prejudice to International Citizenship: Language Teaching as Education." *Antología del 10º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México DF: CELE-UNAM.

_____. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*.

Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

_____. 1991. "Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model." Ed. Dieter Buttjes y Michael Byram. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.

_____. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Comeau, Raymond. 1992. "Foreign Language Learning in Adult Education: Program and Practice." Ed. Wilga Rivers. *Teaching Languages in College: Curriculum and Content*. Lincolnwood IL: National Textbook Co.

Dewey, John. 1998a. *The Essential Dewey, Vol. I: Pragmatism, Education, Democracy*. Ed. Larry Hickman & Thomas Alexander. Bloomington IN: Indiana University Press.

_____. 1998b. *The Essential Dewey, Vol.* II: *Ethics, Logic, Psychology*. Ed. Larry Hickman y Thomas Alexander. Bloomington IN: Indiana University Press.

_____. 1989a. *Cómo pensamos*. Prólogo Antonio Caparrós y tr. Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Ediciones Paidós.

_____. [1921-1922] 1988a. *Essays on Philosophy, Education, and the Orient* en *The Middle Works of John Dewey 1899-1922*. Vol. 13. Ed. J. Boydston. Introd. R. Ross. Carbondale IL: Southern Illinois University Press.

_____. [1922] 1988b. *Human Nature and Conduct* en *The Middle Works of John Dewey 1899-1922*. Vol. 14. Ed. J. Boydston. Introd. M. Murphy. Carbondale IL: Southern

Illinois University Press.

_____. [1934] 1980. *Art as Experience*. New York NY: Perigee Books

_____. [1916] 1966. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York NY: The Free Press.

Ethington, Philip. 1996. "Towards a 'Borderlands School' for American Urban Ethnic Studies?" *American Quarterly* 48 (2): 344-53.

Fuentes, Carlos. 1992. *El espejo enterrado*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

_____. 1990a. *Valiente mundo nuevo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

_____. 1990b. "Entrevista a Carlos Fuentes por G. Scarpetta: El barroco contra la ortodoxia." Tr. S. González. *El Nacional* (México DF), 21 agosto 1990: 13; 20.

Gallaway, Vicki. 1992. "Toward a Reading of Authentic Texts." Ed. Heidi Byrnes. *Languages for a Multicultural World in Transition*. Lincolnwood IL: National Textbook Co.

García Canclini, Néstor. 1990. *Culturas híbridas*. México DF: Grijalbo/CONACULTA.

Hatch. Elvin. 1985. "Culture." Ed. Adam Krupper y Jessica Krupper. *The Social Science Encyclopedia*. London: Routledge.

Kachru, Braj. 1992a. "Teaching World Englishes." Ed. Braj Kachru. *The Other Tongue: English across Cultures*, 2ª ed. Urbana IL: University of Illinois Press.

_____. 1992b. "Introduction: The Other Side of English and the 1990s." Ed. Braj Kachru. *The Other Tongue: English across Cultures*, 2ª ed. Urbana IL: University of Illinois Press.

Kramsch, Claire. 1998. "Teaching along the Cultural Faultline." Ed. Dale Lange, Carol

Klee, R. Michael Paige y Yelena Yershova. *Culture as the Core: Interdisciplinary Perspectives on Culture Teaching and Learning in the Language Curriculum*. CARLA Working Paper Series #11. Minneapolis MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, Minneapolis.

_____. 1993a. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

_____. 1993c. "Redrawing the Boundaries of Foreign Language Study." Ed. Merle Krueger y Frank Ryan. *Language and Content. Discipline- and Content-Based Approaches to Language Study*. Lexington MA: D.C. Heath and Company.

Kumaravadivelu, B. 1994. "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching." *TESOL Quarterly* 28 (1): 27-48.

Lee Zoreda, Margaret. 2000. "Una interpretación deweyana de currículos contemporáneos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EILE)." Trabajo presentado en el IV Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, DF, 24 de noviembre de 2000; en prensa ERIC.

_____. 1999a. "Hermeneutics, Education, and Leadership in Contemporary Society." ERIC Document ED430462. ERIC Database, Educational Resources Information Center, U.S. Department of Education, http://www.cua.edu/www/eric_ae/search.html.

_____. 1998. "Las múltiples dimensiones del campo de lenguas extranjeras (The

Multiple Dimensions of the Foreign Language Field)." ERIC Document ED425639. Educational Resources Information Center, U.S. Department of Education, http://www.cua.edu/www/eric_ae/search.html.

_____. 1997a. "El intersticio liminal de los encuentros transculturales." Ed. Margaret Lee Zoreda, Mamoudou Si Diop y Javier Vivaldo Lima. *Actas de la IV Mesa Redonda sobre Investigación en Lenguas Extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana 1996*. ERIC Document ED413759. Educational Resources Information Center, U.S. Department of Education, http://www.cua.edu/www/eric_ae/search.html.

Morain, Genelle. 1986. "The Role of Culture in Foreign Language Education." ERIC Document ED276298. Educational Resources Information Center, U.S. Department of Education, http://www.cua.edu/www/eric_ae/search.html.

North, James. 2000. "African Heart, No Darkness." *The Nation* 271 (2): 39-41.

Nussbaum, Martha. 1997. *Justicia poética*. Tr. C. Gardini. Barcelona: Andrés Bello.

Omaggio Hadley, Alice. 1993. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Pub.

Petersen, Kirsten Holst y Anna Rutherford. 1995. "Fossil and Psyche." Ed. Bill Ashcroft, Gareth Griffiths y Pamela Tiffin. *The Post-Colonial Studies Reader*. London: Routledge.

Putnam, Hilary. 1993. "Education for Democracy." *Educational Theory* 43 (4): 361-376.

Reagan, Timothy. 1999. "Constructivist Epistemology and Second/Foreign Language

Pedagogy." *Foreign Language Annals* 32 (4): 414-425.

Rorty, Richard. 1989. *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rushdie, Salman. 1992. *Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981-1991*. New York NY: Granta Books/Penguin Books.

Ryan, Phyllis y Ma. Eugenia Gómez de Mas. 1999 (diciembre) y 2000 (julio). "Estereotipos sobre los Estados Unidos de América en la enseñanza de lenguas extranjeras: un acercamiento psicosocial." *Estudios de Lingüística Aplicada*, edición especial, nums. 30/31, XX Aniversario del Depto. de Lingüística Aplicada. México DF: CELE-UNAM: 353-364.

Ryan, Phyllis, Barbara Byer y Rafael Mestre. 1999. "Reconocimiento de información cultural en la experiencia de aprendizaje del inglés." *Antología del 10º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México DF: CELE-UNAM.

Ryan, Phyllis. 1994. *Foreign Language Teachers' Perceptions of Culture and the Classroom: A Case Study*. Tesis doctoral. Salt Lake City UT: University of Utah.

Seele, H. Ned. 1994. *Teaching Culture*. 3ª ed. Lincolnwood IL: National Textbook Co.

Spiro, R. 1980. "Constructive Processes in Prose Comprehension Recall." Ed. R. Spiro *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hinsdale NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century. 1996. Yonkers NY: National Standards in Foreign Language Education Project.

Stevens, John F., ed. 2000. *Guide to American Studies Resources 2000*. Baltimore

MD: The John Hopkins University Press.

Strevens, Peter. 1992. "English as an International Language: Directions in the 1990s." Ed. Braj Kachru. *The Other Tongue: English across Cultures*, 2ª ed. Urbana IL: University of Illinois Press.

Thieme, John, ed. 1996. *The Arnold Anthology of Post-Colonial Literatures in English*. London: Arnold.

Townson, Michael. 2000. "Strange Encounters in the Fourth Dimension: Foreign Language Study as a Voyage of Exploration." Ed. Sue Wright, Linda Hantrais y Jolyon Howorth. *Languages, Politics and Society. The New Languages Department*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.

Volk, Tyler. 1995. *Metapatterns*. New York NY: Columbia University Press.

von Hoene, Linda M. 1999. "Imagining Otherwise: Rethinking Departments of Foreign Languages and Literatures as Departments of Cross-Cultural Difference." *ADFL Bulletin* 30 (2): 26-29.

Williams, Raymond. 1993. "Culture Is Ordinary." Ed. Ann Gray y Jim McGuigan. *Studying Culture: An Introductory Reader*. London: Edward Arnold.

Zoreda-Lozano, Juan y Margaret Lee Zoreda. 1996. "Ciencia posmoderna, sistemas complejos y cuestiones multiculturales y transculturales." *Anales de la Sociedad Científica Argentina* 226 (1): 25-36.